

Neveléstani alapkérdések I.

1. A nevelés fogalma.

a) A nevelés *változtatni*, módosítani, alakítani kíván (1). Ám nyilvánvaló, hogy nem *minden* változtatás, alakítás: nevelés. Változtatni, módosítani, alakítani általában *bármit* képesek vagyunk: élőket csakúgy, mint élettelen dolgokat (házat, vagy ruhát, vagy gépet), embereket csakúgy, mint természetieket, intézményeket csakúgy, mint elvont elméleti rendszereket és elveket, és i. t. „Nevelni” azonban *csak lelkiséget* lehet. A nevelés tehát: *lélekre* gyakorolt változtató, alakító hatás (2).

b) Még pontosabb meghatározásra törekedve, a nevelés fogalmát tovább kell szűkítenünk. Lelket alakít maga a *természeti fejlődés* is: ezt a fejlődés eredményezte többé, gazdagabbá, érettebbé, értékeesebbé válást (valamint a természeti visszafejlődés eredményezte kevesbedéseket és értéktelenedéseket) azonban az ember sohasem nevezte „nevelés”-nek. *Alakít* lelket (kisebb-nagyobb fokban) a lelki személyiséget ért *bármilyen tapasztalat* (vagy „élmény”), bármilyen esetleges *külső* (élő és élettelen környezeti) hatás, bármilyen *belső* fiziológiai folyamat (pl. betegség) stb. is. Szűkebb értelemben ezeket a módosításokat sem nevezzük (általában) — bárha *lelket* is alakítanak — nevelésnek. Milyenfajta lélek-alakítás tehát a nevelés? Szűkebb értelemben nevelésnek csak olyan lélekalkalítást nevezünk, amelyiket valamely *intenció* (szándék) vezet. Intenció pedig csak szellemből, *szellemiségből* (pl. élő személy, közösség, intézmény, eszmeáramlat, stb. szelleméből) fakadhat. Nevelésnek tehát — úgy látszik — általában csak *szellemtől* eredt és intenciótól irányított lélekalkalítást nevezhetünk (3). A szellemi intenció végső formája pedig — előlegezzük e megállapítást — mindig valamely *lelkiség*.

c) Am az ilyen — szellemből, ezentúl lelkiségből fakadt és *intenciótól* vezetett — lélekre hatás sem *mindig* nevezhető „nevelésnek”-nek. Akaratomat pl. hipnózis által valamely esetben *redkényszeríthetem* valakire; különbeni lelkiségén bizonyos erőszakot téve, e hipnótikus állapotában reábirhatom arra, hogy valami értelmetlenséget vagy akár — bizonyos határokon belül — valamely szégyenletes dolgot, vagy esetleg éppen valami rendkívüli teljesítményt végezzen el. *Lelkére* hatottam, *szándékosan*, sőt céltudatos tervszerűséggel változtattam rajta, de ezzel az *egyszeri, kényszer*t gyakorló beavatkozással — általában szerencsére — egyúttal még nem „neveltem”, amint nem gyakorlok nevelő hatást akkor sem, ha valakit akár kényszerhelyzetében, akár „beszámíthatatlan állapotában, (vagy akár csupán reá nézve valamely „közömbös”, érdektelen dologban) ilyen, vagy olyan *jelentéktelen* lépésre reábírok. Mi szükséges tehát még a nevelés teljességéhez? Az, hogy maga a *nevelendő* lelkiség (valamiképen) bensőleg *átvegye* az intenciót, hogy továbbá *magáévá* téve azt, (bármilyen fokban) módosulni is kíváncson és *tudjon* az átvétel által: hiszen a nevelés tényleges *lehetőségét* a nevelendő részéről közvetlenül az biztosítja, hogy a nevelendő *képes* a valóságos lelki átalakulásra. A nevelés nem egyszeri és átmeneti hatás, nem kényszer, nem külsőleges, illetve benső nyom nélkül maradó módosítás:

nevelés csak *belső kapcsolaton* alapulhat, nevelést csak az intenciót valamiképp átvevő és attól „befolyásolt” lélekre való hatás jelent (4): „szellemi úton a szellemi életre való hatást.” (Imre Sándor.)

d) Az e tételben foglalt tartalmak távolabbi pedagógiai következményeinek levezetése most nem feladatunk. Lényeges számunkra, egyelőre, csak az az alaptény, hogy egyfelől *irányító* nevelő lelkiség nélkül, ami — az intencióban, mint állapotban szükségszerűen foglalt (bizonyos ideig való) tartósság és egyirányúság jegyei által — mindig valamennyire *tartósan egyirányú* lelki irányítást juttat kifejezésre és másfelől az irányító intenciót valamiképp átvevő és attól *belsőleg* „befolyásolt” nevelendő lelkiség nélkül, ami ismét — a „befolyásolás” fogalmában foglalt (valamelyes) tartósság jegye által — egy *meghatározott irányban* többé-kevésbé *tartósan* módosuló lelkiséget jelent, nevelés nincsen. Egy két példa negatív irányban is bizonyíthatja e tételt: az értelmes intencióátvételtre képtelen *elmegyöngye* egyént — gyöngyeelméjűségének mértéke szerint — nem vagyunk képesek „nevelni”, bármilyen erőfeszítéseket tegyünk is; az érzelmi, morális, szociális érzékenység és a végső emberi természetes alapszükségletek (valamint az ezekre épült törekvések, vágyak, érzelmek) terén abnormisan fejletlen, pl. „*morálisan elmegyöngye*” egyént a mondott lelki területeken — érzelmi hidegsége és morális inszanitása mértékében — szintén képtelenek vagyunk valóban „nevelni”: kényszerűen a maga primitív állati fokán fog megmaradni, minden erőfeszítésünk ellenére. Az „átvétel” *egymagában* még nem elég: már az iménti példák egyúttal azt is mutatják, hogy *képesség* is kell az átvett intenciónak megfelelő tényleges, *belső* alakulásra. A bármilyen „jó” szándék *egymagában* még nem vezet *belső* alakulásra: a lehetséges alakulásnak ez csak *szükséges előfeltétele*. Az átvett „nevelő” intenciónak *ténylegesen* kell alakítóan hatnia, a nevelendő lelkiségnek (sokféle tényezőtől függő) hozzá való *alkalmazkodása*, neki megfelelő valóságos módosulása által, energiabeli, érzelmi, törekvéses, akarat, beállítódási, stb. lelki tényezők tevékeny munkába lépése nyomán. Érdemes a fentiekkel szemben fel- említeni azonban azt is, hogy bizonyos esetekben akár csupán egy *külső* erőttől „esetlegesen” reánk gyakorolt megrázó hatású élmény, vagy pl. egy *állati* lelkiség is gyakorolhat „nevelő” hatást. Az A. de Vigny híres költeményében: *La mort du loup*-ban szereplő farkas „nevelő” hatású volt a sztoikus nagyság iránt fogékony költőre, aki az utolsó perceit élő, a kutyáktól halálra mart farkas viselkedéséből a kegyetlen sorsnak fölibe emelkedő méltóságnak, és a kicsinyes, gyöngye, gyáva panaszkodás megvetésének szellemét, és az emberek számára irányító intencióját *érezte ki*. Gyermekekoromban magamnak is volt egy hasonlóan erős, sőt döbbenetesen megrázó és azóta állandóan előttem lebegő „*vadász*” élményem. Egy hirtelenül előtűnő, lelőtt fiókáit mintegy megbosszulni akaró, bár már lövést kapott, de a lelövetés veszélyének magát újra meg újra kitevő töviszúró gébics-anyának valósággal megrendítő vakmerősége a „*vadászt*” súlyos morális zavarba hozta. Ez az egyszeri élmény tartósan nevelő hatású volt, maradt és fog tovább is maradni. Miért? Mert *intenciót* (sokszorú intenciót) vettem át belőle, amelyek képesek voltak meghatározott irányban *belsőleg* tartó-

san „befolyásolni“, alakítani. A két utóbbi példát nemcsak a „kazuisztika“ gazdagítására említettem fel; új tanulság is árad belőle felénk: nevelő hatás előállhat tudosan *nevelni kívánó intenciónak objektív meglétele nélkül is*, ám soha nem állhat elő a *nevelendőnek* átvevő és módosulni, alakulni képes lelkisége nélkül. Dehát: „mit vesz át akkor a nevelendő, ha nincs nevelő intenció, amit átvegyen?“, hangozhat egy könnyen kéznélfekvő, felszínesen felpattanó kritikai kérdés, hogy esetleg, egy további logikai lépéssel, azonnal az (így vagy úgy értelmezett) ellentmondás vádját is kinyilatkoztassuk. Feleletünk egyszerű: ezekben az esetekben is *intenciót* veszünk át, csak éppen nem objektívet, konkrétan valóságosat, hanem általunk, a *nevelendő* által a „nevelő“ élménybe, helyzetbe *beleképzeltet*, abból (— legalább is tanulságul —) kiérezettet. Úgy fogjuk fel a dolgot, *mintha* valaki, valami *szellemiség* nyilatkoznék meg az élményben, a helyzetben és valami tételt, igazságot domborítana, tanulságként, élénk, azért, azzal az intencióval, hogy mi azt átvéve, magunkévá tegyük és befolyásolni engedjük magunkat általa. Nevelően irányító intenció tehát az ilyen esetekben is *van*: ilyen nélkül valóban nem lehet „nevelés“. A két kis példa azonban reávilágít arra, hogy nem a nevelő intenció *objektív* megléte a fontos, hanem valamely (akár csupán „kiérzett“) intenciónak így vagy úgy *átvétele* és a neki megfelelő (de ezúttal) *tényleges* — módosulás. A nevelés leglényegesebb tényezője és középpontja és mintegy „logika első“-je — e kis példák jól reávilágítanak — nem a *nevelő* (mint objektív, valóban létező személy, vagy intézmény, hanem a *nevelendő*, mint valamely objektív vagy csak gondolt, sejtett, meg- vagy kiérzett (nevelő) intenciót átvevő és attól magát befolyásolható személyiség. Ezért a főhangsúly minden nevelésben erre a *nevelendőre* kell hogy essék. Esett-e eddig? Szóban: gyakran igen, valójában: általában nem. De ez a kérdés ezúttal nem problémánk.*

e) Mind a fentiek után a nevelést így határozhatnók meg: a nevelés *intenciótól* irányított és ettől a *intenciótól bensőleg* „befolyásolt“ lélek-alakítás. Rövidebben: (*egyirányú*) *lelki befolyásolás*. (5). A „befolyásolás“ szó már kifejezi a nevelendő által való benső intencióátvételt és az annak (valamely tartóssággal való *tényleges*) engedelmeskedést, — így természetesen utal az őt irányítóan megelőző intencióra is —: befolyásolás több, mint egyszerűen „hatás,“ — amint az imént felemlített jegyek is mutatják, — és „befolyásolni“ csak lelkiséget lehet. Ezért a nevelés fogalmának leglényegesebb tartalmát éppen a „befolyásolás“ teszi — amint ezt általában jól érzik a legkülönbözőbb neveléstani elméletek. Az „egyirányúság“ jegyét külön hangsúlyozni — láttuk már — fogalmilag nem szükséges, (— hiszen *valamelyes* egyirányúság nélkül nincs sem befolyásolási folyamat, sem befolyásolt-sági állapot —) *gyakorlatilag* azonban célszerű, mert bizonyos — alább tárgyalandó — okokból a *tényleges* emberi nevelői feladatra igen nagy jelentőséggel bír az egyirányúságnak (és a hozzá mint *folyamathoz* szükségeszerűen kapcsolódó tartósságnak, valamint a hozzá

*A szóhasználatához: „probléma“ nem egyszerűen = „kérdés“. Szíves elnézést kérünk, ha használatát, itt-ott, szükségesnek ítéljük.

szintén szükségszerűen társuló következezetességnek) erőteljes hangsúlyozása.

f) A nevelésnek azonban még ez a meghatározása sem teljes. A nevelés: irányulás és ennek megfelelően *folyamat*. A folyamat valami *felé* irányul. Ezért folyamattal nem adódhat teljes leszámolás az irányulás *céljának*, végpontjának tisztázása nélkül. (A cél, a végpont problémája egyébként már az *intenció* fogalmában is benne rejlik). A cél a folyamat számára: *érték*. Érték, mert hiszen ettől nyeri legfőbb irányító és szabályozó elvét. A cél, a végpont határozza meg mind a *nevelő* intenció biztos irányzottságát és az ettől vezetett „nevelői beállítódás” lényeges mineműségét, mind az intenciót átvett *nevelendőnek* (a nevelői szempontból) lényeges *reaktív* beállítódását. Hiszen nevelői célunk éppen egy bizonyos élet-, stb. beállítódásnak a nevelendőben való kifejlesztése és megszilárdítása. Ezért lesz igen fontos pedagógiai probléma a nevelői beállítódás problémája mellett a (reaktív) *nevelendői* beállítódás problémája is: nem elegendő *csak* a nevelőnek legjobb nevelői beállítódása, szükséges, hogy a nevelendőtől — nevelésünk szellemében — elvárt reaktív beállítódást *külön* is problémává téve, a kíváncsatos nevelendői beállítódás előidézését, a *nevelendő lelkiség* egyéni, stb. sajátosságainak legjobban megfelelő kedélyi, érzelmi, törekvési jegyek aktíválása által, a neki megfelelő szigorral, vagy szelídséggel, a neki megfelelő közelebbi és távolabbi eszközi értékek, célok, eszmények felmutatásával, az ő önfejlesztési vágyának és lelkesedésének felízzításával, a neki megfelelő elismeréssel vagy kifogásolással, jutalmazással vagy megtorlással, stb. biztosítsuk. A nevelésben a központian fontos tény elvileg igazában nem is az, hogy a *nevelő* hogyan állítódik be a nevelésbe, hanem az, hogy a *nevelendő* hogyan állítódik be, alakul át, nevelői munkánk eredményeképpen. Ezért a nevelői beállítódás maga is csak *eszköz*, amelyik a kívánt és elérni óhajtott nevelendői beállítódásnak kell, hogy szolgáljon: a nevelőnek úgy kell tehát vezetnie neveltjét, amint az ennek a vezetendő, nevelendő lelkiségnek a legmegfelelőbb, ennek számára a legjobb, és nem szabad úgy vezetnie, amint a vezetést közvetlenül csak a *saját maga* lelkiségéből kiindulva ítélné, kritikátlanul, a legjobbnak. Minthogy azonban *természetes* hajlam el minden vezetében arra, hogy mindent a *saját maga* közvetlen lelkiségének közvetlenül megfelelő szempontok szerint és beállítódásban nézzen. sőt ezentúl arra is, hogy a *maga* akaratát kritikátlanul erőszakolja vezetettjére, külön — és rendszerint mindmáig a kíváncsatosnál kevésbé érvényesített — hangsúllyal kell törekednie a nevelőnek arra, hogy munkája *eszközeinek* megválogatásában — önmagát legyőzve — ne önmagából, hanem neveltjei lelkiségéből induljon ki. A *célkitűzésben* a *nevelő* az úr, az *eszköz*-megválogatásban azonban neki kell alkalmazkodnia a nevelendő lelkiséghez.

A fentiek láttatják, hogy a nevelésnek *folyamat* jellege által még erőteljesebben vetítődnek elének a nevelésnek már előbb is hangsúlyozott bizonyos határozományai: így az *egyirányúság* és a *tartósság*, mint amely erővel e határozományokra az „intenció” jegyének, vagy a „befolyásolás” jegyének fogalmában utalás rejtett. Ennél lényegesebb tanul-

sága azonban a fentieknek a következő: a nevelésnek, mint irányt tartó folyamatnak, befolyásnak céljára és eszményeire, irányára és eszközeire irányuló kérdések fontossága világossá teszi, hogy még *minden* „egy-irányú” lelki befolyásolást sem nevezhetünk igazában „nevelés”-nek. A nevelői befolyásolást valóban nevelőivé bizonyos külön jegyek avatják. Melyek ezek? Elsősorban a befolyásolásnak *pozitív, értékhez közelítést, érték megvalósítását* célzó iránya. „Nevelés,” fogalmi tisztasággal, csak pozitív, értéket gyarapítani, értékeket megközelíteni, értéket érvényesíteni, vagy megvalósítani törekvő befolyás, csak „építő” befolyásolás lehet. A *nevelés lényegében „konstruktív,”* ám soha nem „*destruktív*” jellegű. Ha valaki azt vetné ellenünk, hogy ez a következtetésünk áttöri a *nevelés fogalmában* rejlő lényeg korlátait és jogtalanul — vagy legalább is *idegen, heterogén*: így morális, stb. szempontok alapján — helyezi a nevelői folyamatot egy szükségszerűen pozitív értékmegvalósítás síkjára (mert hiszen ténylegesen, igenis, lehetséges sőt van *destruáló* nevelés is) ezt az ellenvetést nemcsak a (magyar) „nevelés” szónak etimológiai eredetére (növelés) való utalással, vagy a történeti, valóságos emberi nevelői gyakorlatnak általában *minden* korban pozitív értékek, sőt *végsoőbb* eszmények, ideálok felé történt tényleges irányzódására való utalással gyöngíthetjük, hanem magának a nevelés fogalmának szükségszerű tartalmából cáfoljuk meg. Az első ellenérv csak *nyelvészeti* (és így a *nevelés* szempontjából lényegében idegen elvű) érv volna és valóban elképzelhető olyan nyelv, amely *értéktel* tekintetből teljesen semleges szóval jelölné a nevelés fogalmát, — a második ellenérv pedig csak *történeti-tapasztalati* érv volna, amelyik tehát ismét nem mutathat rá a nevelés fogalmában értelmileg *szükségszerűen* bennerejlő okra. Ilyen érveken túl a nevelésnek lényeges tartalmához valójában azért kell *végso* fokon a pozitív értékek felé tartó irányzódás jegyét hozzákapcsolnunk, mert *minden* emberi törekvés *természetes* módon, csak *érték felé* irányulóan bír értelemmel: a törekvés lényege az *értékmegvalósítás*. Hiszen azért törekszünk, mert valami — alacsonyabb vagy magasabbrendű — *értéket* akarunk elérni; az, amit törekvésünkkel elérni kívánunk, számunkra „értékes”; különben ostobaság is volna, értelmetlen dolog volna törekeznünk feléje. (Nyilvánvaló, hogy e ponton elsősorban ismét már a nevelői *intenció* fogalma is magában rejtí a lényegét: minden szándék csak akkor értelmes, ha vele olyasvalamit kívánunk szolgálni, amit értékesnek tartunk.) E belátásban a *ténylegesen romboló, „destruáló”* szándékok és nevelői beavatkozások is teljesebb és igazabb értelmezést nyernek, hiszen nyilvánvaló, hogy a destruálás negatív, értékromboló munkája *végso* fokon maga is csak bizonyos értékek érdekében bír értelemmel: a destruáló *rombol* ugyan „értékeket” (helyesebben: értékmegvalósítást szolgáló és értéket felmutató eszközöket, „értékes” személyeket, értékes intézményeket, berendezkedés- és életformákat), de „értelmesen” csak azért rombolhatja őket, mert ő nem ismeri el azok *értékét* és azok értékei helyett *más* értékeknek kíván szolgálni, amelyek más személyi és tárgyi „értékes” dolgokban jutnak érvényesüléshez. *Valamiféle* érték (tudatos, vagy öntudatlan) elismerése nélkül nincs *semmi* intenció és

törekvés. Hogy időnként, helyenként, esetlegesen az eddig értékelt értékeknek lerombolási vágya erősebbé válik, mint az új értékeknek teendő pozitív irányú értelmes szolgálat: ez csak *szellemi, értelmi, érzelmi, akaratí, történeti* aberráció — ilyenek mindig velejárói a *sohasem teljes* egyensúlyozottsági állapotot megnyilatkoztató életnek, amely *csak* addig „élet,” amíg egyenlenségek, egyensúlyhiányok és feszültségek is vannak benne, amelyek az egészséges „fejlődés” rendjén magasabbfokú új egyensúlyra és kiegyenlítődéssre, megoldásra törekednek, de miben sem érinti az alaptételnek általános *elvi* érvényét, azt, hogy normális és így egyúttal értelmes (emberi) szándék és törekvés csak érték felé irányulhat. Lehet, hogy *történetileg* az értéket helytelenül ismerem fel, de az nem lehet, hogy értelmes ember, egészséges állapotban és külső kényszer nélkül, *végso* fokon ne olyat szándékozzon és ne olyan felé törekedjék, amit ő maga értékesnek érez. Lerombolhatja valamely hatalom az egész fennálló emberi világ minden kultúráját: de csak abnormis, örült vállalkozás volna *úgy* törekedni e rombolásra, hogy az ne *azért* történjék, mert ez a hatalom a fennálló kulturát *értéktelennek* itéli és helyette valami *mást* ítél értékesnek, vagy legalább is *értékesebbnek*, Bármi „rombolás” is *értelmesen* csak új építés szolgálatában lehetséges. Sem az a tény, hogy *ténylegesen*, történetileg van értelmetlen rombolás. sem az a tény, hogy az egyszer megindított rombolási folyamat (általában a pszichés *tehetetlenségi* elvből, és különösen az egyszer fölvetett rombolási beállítódásnak természetesen megérthető *túlkapásai* által jól értelmezhetően) ostobán át szokott terjedni még maga a romboló szellem által is (elvileg, bensőleg) elismert értékek területére is, mit sem szólhat az ellen az elvi, formai alaptétel ellen, hogy minden teljes természeti jogosultságú emberi (és így értelmes) szándék és törekvés előtt *logikai elsőként* valami érték felé törekvés áll. A nevelés ezért nem *akármilyen*, hanem érték felé törő befolyásolás, vagyis *lényegéből* folyóan „fejlesztő” befolyásolás, amelyik a *természetes* életkibontakozást hivatott az értékek pozitív irányában elősegíteni. A nevelés tehát, *végso* meghatározásában: *értékmegvalósításra törekvő* fejlesztő, (alakító) *befolyásolás*. (6.) A nevelésnek ebből az értékelé irányzottságából folyó további pedagógiai követelményeket most nem vizsgáljuk.

g) Mielőtt továbbmennénk, foglaljuk össze: melyek a nevelésnek a fentiek értelmében folyó lényeges határozományai? Röviden a következők: a nevelői *intenció*, az *intenció átvétele* és az ennek az intenciónak megfelelő *tényleges lelki módosulás*, mint azok a lényeges *alapjegyek*, amelyek nélkül nem lehet szó „nevelésről”, és amelyekkel *velejáró* lényeges *attribútumok*: az intenciónak és az elért módosulásnak *érték* felé irányzódása és *tartós egyirányúsága*. Ezeknek az alapjegyeknek és attribútumoknak mint elvi követelményeknek az emberi életben való *tényleges érvényesülését* általában lehetővé teszik a következő lényeges ható tényezők: a mondott intenciót megnyilatkoztatni képes *nevelő* (és az intenciónak a nevelő részéről megfelelő módon és eszközökkel való *tényleges megnyilatkoztatása*), az intenció átvételére és követésre képes *nevelendő* (és a nevelendőnek a *tényleges intenció-átvételre* és követésre való megfelelő lelki beállítódása), végül a nevelésben

való érvényesítésre alkalmas *értékrendszer* (és ennek az értékrendszernek megfelelő módon való tényleges érvényesülése). Kiegészítik mind e lényeges, *általános* alaphatározmányokat, attribútumokat és megvalósító tényezőket az *egyes* konkrét nevelőfolyamatokban azok a *járatékos* jegek (akcideneciák), amelyek az *adott* időben és körülmények között (— „hic et nunc“ —) ezeket az egyes neveléseket ilyen vagy olyan jellegűekké bélyegzik —, egyfelől a nevelés esetenként *ható* és *átvevő* tényezőinek és *módszereinek* és az épen választott *értékrendszernek* sajátos jellegzetességeiből *közvetlenebbül* és másfelől a mind e tényezőket befolyásoló *esetleges* környezeti, kultúrális, történelmi stb. határozományoktól *közvetve* meghatározottan.

2. Neveléstan mint tudomány.

1. A nevelés — láttuk már — lényege szerint *lélek*-befolyásolás. Közvetlenül „*lélek*“- befolyásolás még akkor is, amikor a „testet“ kívánjuk nevelni: mert hiszen a testnevelő tanár, vagy a katonai kiképző tiszt is csak akkor és annyiban képes alakítani a kiképzendő testét, amikor és amennyiben a nevelendő, kiképzendő egyén bensőleg, lelkiileg *átvenni képes* (pontosabban: megérteni, magáévá tenni és követni képes, sőt: akarja) a testnevelőnek, a kiképzőnek intencióit, utasításait, vezényszelését, parancsait. (A kiképzendőnek meg kell értenie a vezényszó jelentését, aminek bizonyos *figyelmi* előfeltételei is vannak, a megértett vezényszó értelmében kell magát, *akaratilag*, fegyelmezetten „beállítania“, tagjait a vezényszónak engedelmeskedve kell mozgatnia stb.). A nevelői folyamatnak, mint lélekből lélekre ható gyakorlatnak ez a *pszichológiai* jellege felhívja a figyelmet a nevelői munka mély és bizonyára gazdag lelki kapcsolataira, tehát a nevelői *elméletnek* alapvető lélektani vonatkozásaira. Ezek az alapvető lelki, illetve lélektani kapcsolatok pontosabb tetintetbevételt követelnek.

2. Ezek elének világosodnak, ha a nevelés főtényezőit tudatosítjuk: A nevelés *alaptényezői*, a fentiek értelmében: *a) a nevelő* szellemiség, amelyikből a nevelői intenció ered (*aki* vagy ami befolyásol, gyakorolja a „nevelő“ hatást, tehát nevel), *b) a nevelendő* lelkiség (*akire* a nevelői intenció hat, *akit* nevel a nevelő), *c) a nevelés módja és eszközei* (*ahogyan* és amikkel a nevelői hatás gyakoroltatik), *d) a nevelői értékrendszer* (*amiért* nevelünk, a nevelés célja). Legelőbb az első három tényezőt vegyük potosabban szemügyre.

3. A nevelést gyakorolhatja élő *személy* (szülő, hivatásos nevelő), vagy valamely *intézmény*; közösség, korszellem, közélet és közrend, stb. (Kivételesen. — amint láttuk — másfajta természeti és egyéb tényezőkből kiváltott rendkívüli élmények is.) „Szellemiség“ csak *lélekből* fakadhat, ezért a nevelő intenció végső fokon mindig valamely lelkiségből, általában emberi *lelki személyiségből* ered. (Hiszen pl. a *közösségi* lelket és szellemet is a közösséget összetevő *személyek* lelkiségei, egymásközi kölcsönhatással, alapozzák meg, az *intézmények* szelleme sem más, mint elsősorban az őket (létrehozó és) vezető, valamint reájuk befolyást gyakorló egyéb személyek lelkiségének eredménye és i. t.). A nevelés tényleges *lehetőségének* alapja, a nevelő tényező szempont-

jából, az ilyen nevelői hatás gyakorlására képes *lelki személy realitása* és ténylegesen *ható* tevékenysége. *Akire* a nevelés hat, közvetlenül mindig egy vagy több *lelki személyiség*. (Ennek is reálisan *léteznie* kell és *önmagára hatnia*: nevelés nincs (közvetítő) önnevelés nélkül). A *mód* és eszközök is, ahogyan és melyekkel a nevelés hat — bizonyos egyetemes követelmények mellett — meg kell hogy feleljenek a nevelendő lelkiségnek is, különben hatástalanok maradnak. A nevelés tényleges *lehetőségének* alapja, e szempontból, a *nevelendő lelkiségének* megfelelő, arra hatni képes nevelői mód és eszközök tényleges fennállása és tevékeny érvényesítése.

4. Ez a rövid, sommás elemzés már eléggé láttatja, hogy a helyes nevelés rendkívül gondos lélektani megalapozást kíván. De vegyük szemügyre a *negyedik* alaptényezőt is. A nevelői cél és eszmény problémája röviden arra a kérdésre kíván feleletet: mi az a *legérdemesebb* cél (vagy célrendszer), amely felé irányítsuk a nevelendőt? Tudatosítanunk kell: érdemes-e egyáltalán nevelni? *Van-e* olyan eszmény, amelyik egyáltalán megérdemli, hogy annak jegyében neveljünk? Ha van: vajjon ténylegesen megvalósítható, illetve *megközelíthető-e* ez az eszmény legalább is olyan mértékben, hogy „érdemes” legyen érette megtenni nevelői fáradozásunkat? Az ember nem kívánhat értelmetlen dolgokat végezni. Az pedig értelmetlen dolog volna, hogy *értéktelen* célt kívánjunk elérni, de értelmetlen dolog volna az is, ha (bár értékes, de) a nevelendő által megfelelően semmikép *meg nem közelíthető* cél, eszmény felé kívánnók vezetni a nevelendőt.

A nevelői cél kérdésével alább részletezőbben is foglalkozni kívánok; egyelőre csak annyi érdekeljen bennünket, hogy a célkitűzésnek ez a problémája lényege szerint valójában *értékelméleti* probléma. Ahhoz, hogy a *nevelői* munka számára megtalálhassuk, kikereshessük a legmegfelelőbb célkitűzést, kell, hogy előbb *általában* tájékozódni tudjunk az értékek (és az értékek hiánytalan megvalósultságát élénk csillogtató eszmények) világában, ismernünk kell az értékek különböző féleségeit, osztályait, az értékek egymásközi viszonylataiban maguknak az értékeknek is „értékrendjét,” rangsorát: mert hiszen nyilvánvaló, hogy vannak pl. alacsonyabbrendű és magasabbrendű értékek (így az *eszközi* értékek alacsonyabb rendűek, mint azok az értékek, amelyeknek eléréséhez ők maguk csak eszközök, a csupán *egy* egyén számára való szubjektív „érték” általában alacsonyabbrendű, mint a közösségi, az *általános* emberi és személyfelettien *objektív* értékek és i. t.). Csak a megfelelően világos és biztos ily irányú általános tájékozottságunk *után* foghatunk teljes elvi jogosultsággal és teljesebb gyakorlati siker reményében ahhoz, hogy kikereshessük a *nevelői* munka számára legérdemesebb értékeket és kialakíthassuk végső fokon az *ezeztől* megalapozott (de a nevelésnek *egyéb* emberi életkörökkel való különböző szükség szerű és *általános* emberi, ezentúl *helyi* és *történeti* aktualitású kapcsolataira is tekint) ilyen vagy olyan nevelői *célrendszert*. Ennek a feladatnak helyes megoldásához az értékek objektív rendjét alkalmaznunk kell a nevelői lélekbefolyásoló feladathoz: a *nevelendő* lelkiséghez és az egyéni lelkiéletre ható sokszerű *közösségi*, szociális, morális, kultú-

rális, történeti, földrajzi (éghajlati), stb. tényezőkhöz: az értékek rendjét az *emberi valóság világában* kell érvényesülésre juttatni. A nevelés tényleges *lehetősége*, a nevelői eszmény szempontjából, éppen azon alapszik, hogy *van-e* olyan értékünk, amelyik alkalmas arra, hogy azt a *valóságos* emberi világra alkalmazni képesek legyünk.

5. A fentiek nyilvánvalóvá teszik, hogy — amint helyes nevelői *gyakorlat* nem történhetik egyfelől a nevelőben, a nevelendőben, a nevelés módjában és eszközeiben, az egész nevelői *folyamat* lényegében rejlő és a nevelés cél-problémájához is kapcsolódó alapvető *lelki* előfeltételek és követelmények, másfelől bizonyos *értékelméleti* tételek és követelmények figyelembe vétele nélkül — a nevelés elméletének, a pedagógia *tudományának* is valójában két leglényegesebb *alaptudománya* van: a *lélektan* és az *értékelmélet*.^{*} Ezeken az alaptudományokon kívül — a fentiek értelmében — a pedagógiai elmélet támaszkodik azonban egész sor *segédtudományra* is: hiszen a nevelésnek tekintetbe kell vennie *mindazokat* a nem, (vagy legalább nem *közvetlenül*) lelki és értékelméleti tényezőket is, amelyek a nevelői lelkiséget, az általában (és az adott körülmények között esetenként) hasznosítható nevelői módszereket és eszközöket, az egész nevelés lefolyását, az érték-érvényesüléseket (— részben elvi általánossággal, de főleg „*hic et nunc*” —) a maguk részéről is meghatározzák: pl. egyetemes módszertani, ontológiai, térszemléleti, tudományelméleti, stb. filozófiai megfontolásokat, illetve közösségi, nemzeti, faji, szociális, történeti, nyelvi, gazdasági, vallási, politikai, földrajzi, általános kulturális, koráramlati, stb. esetleges tényezőket.

6. Hogyan foglaljunk tehát állást a mondottak után, a pedagógia tudományelméleti alapproblémáiban? Röviden a következőképpen: bár a pedagógia „önálló tudomány — a bármely tudományra jellemző *relatív* önállósággal (mert hiszen, jól elkülöníthető — bár más tudományokkal sokszor közös — *tárgya* mellett, van — ami lényegesebb — külön, *saját szempontja*, és mert egészében egy sajátos, minden más tudományétól jól elkülöníthető szemléleti egységet fejez ki”^{***}, e tudománynak

^{*}Nyilvánvaló, hogy nem kielégítő az a *herbarti* felfogás, amelyik a *lélektanra* és az *etikára* építi fel a neveléstan rendszerét, hiszen a nevelésben nem csak az *etikai* értékekkel kell számolnunk. De nem egészen kielégítő a „*művelődési javak*” fogalmára alapított modernebb nevelői célkitűzés sem: a) nem elegendőképpen *mély*, mert maguk a művelődési javak is éppen *értéktartalmuk* által válnak „javak”-ká: a *végőbb*, a *legelső* probléma tehát az *érték* problémája a maga (számunkra) „abszolút” tisztaságában, b) nem is a *legcélszerűbben* megválasztott alap, mert benne a hangsúly *relatív* értékre, a (mindenkor más, változó. műveltség tartalomra) esik: a kultúra pedig az önmagában abszolút, személy- és emberfeletti (pl. igazság) értéket is az emberrel, korról, történelemmel, fejlődéssel stb. való relációjában nyilatkoztatja meg. Ezért pl. a nevelői célkitűzés *problémarendjét* és fejlődését stb. is nem az ideálisan legalapvetőbb irányba tereli: így a kultúrjavakra irányuló beállítódásunk alapján túlzott hangsúlyozottsághoz vagyunk hajlandók juttatni a nevelésben a műveltség *általános* vagy *speciális* irányának juttatandó elsőség kérdését, holott a tiszta és elméletileg *végőbb* értékebeállítódás alapjára helyezkedve ez a probléma igen sokat veszít eddigi súlyából.

^{**} L. a szerzőtől: *A pedagógia néhány alapkérdése*. (Iskola és Egészség, 1935. 1. sz.)

lényeges feladata az *alkalmazó* feladat, vagyis bizonyos egyéb tudományok (elsősorban a lélektan és mellette az értékelmélet) által feltárt törvényszerűségeknek alkalmazása a sajátosan „nevelői” munkában. „Mert hiszen nyilvánvaló, hogy a pedagógiának legfeljebb csak *másodlagosan* lehet feladata maguknak a nevelést irányító végső értékeknek *sajátelvű* vizsgálata — ezeknek az értékeknek tisztaelvű vizsgálata végső fokon az *értékelmélet* feladata —, és éppen így csak másodlagosan feladata a pedagógiának” a nevelendő „lelkiségnek, a lelki fejlődésnek, — a lelki ráhatás törvényszerűségeinek”, sőt az értékszemponatok érvényesíthetősége lelki előfeltételeinek is vizsgálata: „*e* tényezők tisztaelvű vizsgálata a *lélektan* feladata. A pedagógia csak mintegy *válogat* a lehető értékek között, csak magáévá teszi ezt vagy azt az értékfilozófiai szemléletet” (— rendszerint nem is keresve a megválasztott vezető értékeknek teljes filozófiai elmélyítését —) és elsősorban azt kutatja, hogy az általa kiválasztott (általa nem *fölfedezett*, de *átvett*) értékszemlélethez és az adott körülményekhez „hogyan alkalmazhatja a legmegfelelőbb módon a pszichés ráhatás eszközeit meghatározó, azokat a . . . *pszichés* determinációkat, amelyeket tisztaelvűen viszont a lélektani kutatás fed fel.”* A pedagógia, lényege szerint, tehát elsősorban *alkalmazó* tudomány, — amint azok pl. a különböző *orvostudományok* is, és az általa feltárt új *törvényszerűségek* is nagyobb részben csak a helyes alkalmazás törvényszerűségei. Mint alkalmazó tudományban; természetesen, különösen fontos szerep jut a pedagógiában — a lélektani, értékelméleti és egyébirányú (mély és *igaz* belátó) *megértés* mellett — az alkalmazó következtetések *logikai helyességének*: az utóbbi azonban a helyes pedagógiai eszmélkedésnek és az öntudatosításnak csak egyik — és bár elvileg nem a leglényegesebb —, de *gyakorlatilag* rendkívül fontos feladata. Az elvileg leglényegesebb feladat mindig a legmélyebb lelki és értékelméleti alapok biztos belátása (mert csak az *ily irányú* alapvetés szilárdságán épülhet fel a maga *egészében* megbízható és szilárd pedagógiai rendszer, amelynek csak egyik részét — ám éppen nem lényegét — teszi pl. a didaktika, vagy a methodika és csak tanulságos kiegészítőjét teszi a neveléstörténet —), mégis éppen a pedagógiának itt hangsúlyozott *alkalmazó* tudományi jellegéből folyik e tudomány téren a *módszertani* kérdések minél jobb megoldásának rendkívüli *gyakorlati* fontossága. Éppen ez a tény értetheti meg a „nevelői” feladat súlypontjának a nevelői, nevelendői, célkitűzési problémák helyett a tisztábban gyakorlati érdekű *módszertani* — és főleg *tanításmódszertani* — problémák, sőt *történeti* stb. problémák javára történő gyakori túlzott, sőt téves áttevődését.

Boda István.

* L. a szerzőtől: *Az értelmi nevelés feladatairól.* (M. Psych. Szle. 1933. 3—4. sz.)